



LIDERAZGO, VALORES Y COMUNIDAD ESCOLAR EN ESCUELAS SECUNDARIAS DE LATINOAMÉRICA. PERCEPCIONES Y RETOS

Leadership, values and school community in Latin American Secondary Schools. Perceptions and Challenges.



Apolinar Varela

Ángel Sobrino

Concepción Naval

Aurora Bernal

Universidad de Navarra

Email: agrana@unav.es

ORCID ID: 0000-0002-1246-1803; 0000-0002-5667-8297;

0000-0002-2894-4391; 0000-0002-5927-9398

Resumen:

En esta investigación nos aproximamos al papel de los directivos en escuelas secundarias latinoamericanas. Ser un líder en una escuela es un proceso lento que requiere del ejercicio de una serie de competencias para la gestión y administración, pero también de una serie de valores personales que caractericen su liderazgo en la comunidad y fomenten un clima apropiado para el aprendizaje. En este estudio indagamos sobre los valores que tratan de aplicar en su dirección y los retos que afrontan a la hora de construir una comunidad educativa. A través de un estudio de casos cruzado nos aproximamos a la realidad de siete directivos latinoamericanos. Para ello hemos optado por un enfoque cualitativo en el que las entrevistas semiestructuradas y la observación han sido nuestras técnicas de recogida de datos. En los hallazgos destacamos la importancia de la honestidad, la justicia o el coraje y la cordialidad como valores que imprimen a su gestión. Por otra parte, la resistencia docente, y la falta de apoyo familiar, son factores clave para construir una comunidad unida.

Palabras clave: Liderazgo, valores, educación secundaria, América Latina.

Abstract:

This research deals with the role of principals in Latin-American secondary schools. Becoming a school leader is a slow process which demands a series of management and administration skills, and also a series of personal values which define his/her leadership in the community and promote a suitable environment for learning. In this study, we look into the values they attempt to apply in their work and the challenges they face when building an educational community. Through a cross-case study, we address the reality of seven Latin-American principals. To do so, we have chosen a qualitative approach in which semi-structured interviews and observation are our data-gathering techniques. In the findings, we stress the importance of honesty, justice or courage and cordiality as values which mark his/her management. However, teacher resistance and the lack of family support are key factors in the building of a united community.

Key Words: leadership, values, secondary education, Latin America

1. Introducción

El liderazgo educativo, elemento imprescindible para el funcionamiento armónico de las instituciones educativas, ha sido exhaustivamente analizado desde la perspectiva empresarial, dejando poco margen de maniobra a otras perspectivas que se interesen por el tema (Waite y Nelson, 2005). Por esta razón, no es de extrañar que las comparaciones entre escuelas y empresas se hayan producido en el tiempo (Hargreaves, 1996).

A pesar de que estamos inmersos en la llamada “edad de oro del liderazgo” (Mulford, 2006) la investigación sobre el tema en Iberoamérica, no ha tenido el mismo peso que en las culturas anglófonas (Avalos, 2011; Bernal & Ibarrola, 2015; OREALC-UNESCO, 2014; Weinstein & Hernández, 2015). Esta circunstancia invita a aproximarnos a la figura del director escolar latinoamericano.

En el contexto de un proyecto centrado en la educación del carácter¹ en escuelas secundarias de Latino América, entrevistamos a siete directivos de tres países de la región (México, Colombia y Argentina). Para efectuar este estudio consideramos la influencia de la cultura en la que el liderazgo es practicado y evitamos el riesgo de un etnocentrismo anglosajón (Walker & Dimmock, 2005). Así, destacamos que en Latinoamérica se comparten aspectos socioculturales: una lengua, el vínculo histórico con España, la mezcla cultural indígena y colonial, la influencia de la religión, el peso de las tradiciones y de determinados valores que componen un legado cultural común (Howell et al., 2007; Klaiber, 2009). Esta circunstancia hace que el liderazgo en la región comparta trazos culturales como el interés por evitar la incertidumbre en las organizaciones, la distancia del poder y la aceptación de las jerarquías, la prevalencia de la masculinidad y sus valores sobre la

¹Agradecemos a la Templeton World Charity Foundation la financiación de este proyecto de investigación titulado: Researching and Promoting Character Education in Latin American Secondary Schools.

feminidad, la importancia de la colectividad sobre el individualismo, la orientación a la asertividad (Javidan, Dorfman, Sully, & House, 2006). Asimismo, el liderazgo en las organizaciones latinoamericanas se ha caracterizado por ser autoritario, benevolente, jerárquico, paternalista o autocrático (Castaño et al., 2015; Romero, 2004); esta imagen también representa a las organizaciones educativas (Davila & Elvira, 2012).

2. La función directiva en América Latina

La función y el liderazgo directivo en la escuela de América Latina se ha empezado a considerar elemento prioritario en las políticas educativas en la región (OEI, 2017). Este interés ha favorecido la implementación de distintas medidas, pero sin el apoyo necesario que permita averiguar si estas iniciativas han tenido el efecto deseado o si por el contrario, ha sido una réplica descontextualizada de lo aplicado en regiones más desarrolladas (OREALC-UNESCO, 2014). Esta situación ha hecho que desconozcamos aspectos relacionados con las características personales, condiciones laborales, formación recibida, o su evaluación (Vaillant, 2011b), en especial no se disponen de datos suficientes de las escuelas secundarias (OREALC-UNESCO, 2014). Sin embargo, durante los últimos años se han producido estudios que centran su atención en la gestión y liderazgo escolar en Latino América (Aguerrondo & Vezub, 2011; Aguilera, 2011; Avalos, 2011; Gairín & Castro, 2011; Gairín, Tafur, & Vázquez, 2017; Murillo, Castañeda, Cueto, & Herrera, 2007; OEI, 2017; OREALC-UNESCO, 2014; Parés, 2016; Sverdik, Ferrata, Otero, & Belmes, 2005; Vaillant, 2011a).

En general los directores de las escuelas latinoamericanas han ido acumulando responsabilidades según el sistema educativo, el nivel de descentralización o el tipo de escuela (Gairín et al., 2017). Como apunta Manzione (2010, p. 75) se pasó de un modelo que “proponía al director como transmisor de valores, al ejemplo en pulcritud, rectitud y moral” a un modelo de gestor que debe abarcar todo una infinidad de funciones que demanda otro estilo de organización más autónomo. No obstante, esta búsqueda de autonomía para los directores y colegios no siempre se ha logrado quedando relegada al discurso de las políticas educativas, entendida como una autogestión sin bienes que administrar (Aguilera, 2011; OEI, 2017). Aunque la formación y capacitación en torno a la función directiva se ha visto incrementada en la región (Gairín et al., 2017) los directivos escolares asumen grandes retos con exiguos apoyos de las administraciones, sin órganos colegiales que los apoyen y carentes de prerrogativas para ejercer el puesto (OREALC-UNESCO, 2014). Asimismo, apenas plantean iniciativas orientadas a la innovación, formación y gestión en el liderazgo escolar (Sandoval et al., 2008; Weinstein, Hernández, Cuéllar, & Flessa, 2015).

Evidenciamos un elevado consenso sobre la necesidad de reorientar la atención de la dirección sobre la función pedagógica frente a la administrativa (Mackinsey&Company, 2007). Sin embargo, los directivos están ocupados en tareas y acciones administrativas que los alejan del plano pedagógico (Waite & Nelson, 2005).

Los directores latinoamericanos han de asumir múltiples y diversas funciones enmarcadas en las dimensiones de: política educativa, pedagógica-curricular, administrativa financiera-organizacional operativa, comunitaria-convivencial, escolar/social y liderazgo educativo (OEI, 2017; SEP, 2009). La envergadura de la misión provoca que los responsables directivos necesiten de múltiples competencias, convirtiéndolos en una especie de súper-humanos (Grubb, & Flessa, 2006; Leithwood, 2009) que luchan contra una “arquitectura resistente” (Gordon & Donalson, 2006, p.14; Moral & Amores, 2014) que dificulta su trabajo.

2.1 El liderazgo educativo

El liderazgo educativo del director es uno de los factores internos clave en la mejora de las escuelas, del clima escolar, en los avances de los aprendizajes, la motivación de los docentes, y de las condiciones laborales de los trabajadores (Bolívar, 2015; Leithwood, 2009; Leithwood, Harris, & Hopkins, 2008).

En el liderazgo educativo existen dos tendencias reconocidas internacionalmente. Una de ellas, de carácter más individual, se enmarcaría dentro del paradigma “líder heroico” (Spillane, 2013). En este paradigma las cualidades personales juegan un papel protagonista, distinguiéndose liderazgos como el autocrático, democrático, laissez-faire, educativo, simbólico, técnico, humano (Sergiovanni, 1984; Lewing et al. como se citó en Spillane, Halverson, & Diamond, 2004, p. 6). La otra corriente apunta a un paradigma “post-heroico” (Bolden & Goslin, 2006) en el que las funciones del director se tornan una responsabilidad compartida entre la comunidad escolar. Bajo este paradigma surgen, desde distintas perspectivas, nuevos modelos de liderazgo como el instructivo (Blase & Blase, 2004), el transformacional (Bass, 1998) o el distribuido (Spillane, 2006). Estos últimos buscan una participación democrática de la comunidad, delegar responsabilidades, mejorar la comunicación, promoción docente, visión de centro, supervisión y establecimiento de metas claras y fomentar un clima escolar adecuado. No obstante, como apunta Spillane (2013) el reparto de responsabilidades no menoscaba el rol del director en la escuela.

En las escuelas latinoamericanas eficaces el director se involucra en la mejora de la escuela, se centra en los procesos pedagógicos, la formación y proyección docente, asume el liderazgo con destreza técnica (Murillo et al., 2007). Para lograrlo, como ya comentamos, necesita de unas competencias que permitan desarrollar un liderazgo apropiado a cada contexto. Dentro de estas competencias destacamos la capacidad ética que deben poseer los directivos latinoamericanos (OREALC-UNESCO, 2014), competencia que constituye el corazón del liderazgo (Sergiovanni, 1992; Tenuto & Gardiner, 2018).

La importancia de un liderazgo ético en las escuelas es básico para: lograr una cultura de transparencia y rendición de cuentas (Strike, 2007), generar un clima apropiado, promover la participación democrática (Harris, 2002; Molina & Klinker, 2012), simbolizar los valores y el *ethos* institucional, preocuparse por el cuidado de los escolares (Sergiovanni, 1992, 2000), y abogar por la justicia social (González,

2014; Hernández-Castilla, Ramírez, & Farran, 2013). La dimensión ética del liderazgo educativo implica la responsabilidad de: constituirse como modelo para la comunidad (Brown, & Treviño, 2014; Tenuto, & Gardiner, 2018), generar confianza, poseer capacidad moral, y ejemplificar en el trabajo diario una serie de valores morales y cívicos -honestidad, humildad, respeto, empatía, espiritualidad, resiliencia, coraje, etc.- (Bolden & Goslin, 2006; Brown, & Treviño, 2006; Haydon, 2007; Molina & Klinker, 2012; Riera, Páges, Torralba, Vilar, & Rosás, 2018; Slater et al., 2006;).

3. Metodología

El estudio de caso único ha predominado en el estudio del liderazgo sobre otros enfoques metodológicos (Klenke, Wallace, & Martin, 2016). Lo que proponemos en esta investigación es una metodología cualitativa, un “cross-case analysis” (Stake, 2006), de corte etnográfico, con el objetivo de encontrar puntos convergentes y divergentes en los casos seleccionados y poder realizar posteriormente una síntesis interpretativa (Miles & Huberman, 1994). Los cross-case analysis se caracterizan por: presentar ricos ejemplos holísticos de experiencias o de casos conocidos; son accesibles gracias a la memoria; pueden ser comparables con patrones desimilitudes-diferencias y generar vínculos relevantes; permiten realizar inferencias y desarrollar generalizaciones; el investigador puede hacer explícitas conexiones significativas y producir nuevo conocimiento (Khan & VanWynsberghe, 2009). A la hora establecer posibles comparaciones en los resultados los investigadores de corte naturalístico, etnográfico (nuestro caso) o fenomenológico prefieren presentar ricas descripciones de los casos para que el lector establezca sus propias comparaciones si necesita o desea hacerlo (Stake, 2006).

Pretendemos indagar sobre las características y los valores personales de los directivos, considerando los elementos que deben superar a la hora de impulsar una comunidad educativa efectiva. Los objetivos de la investigación son:

- Explorar las características personales.
- Identificar los valores que aportan a su gestión.
- Comprender los liderazgos proyectados.
- Reconocer las dificultades para la gestión de una comunidad escolar.

3.1 Selección de los casos

En nuestro estudio observamos el contexto de cuatro directores y tres subdirectores de escuelas secundarias (públicas y privadas) situadas en Argentina, Colombia y México. Se ha garantizado el anonimato y la confidencialidad de los informantes. Todos los informantes, salvo dos, proceden del mundo de la educación. Ninguno de ellos ha recibido una formación especializada sobre gestión y dirección de centros educativos, su experiencia se ha forjado a través de los años como docentes y directivos.

Tabla 1
 Perfiles de los participantes

Características de los directivos						
País	Edad	Sexo	Religión	Cargo	Formación académica	Información adicional
Argentina	56	M	Católica	Directora	Arquitecta Capacitación docente Curso de postgrado	25 años experiencia docente 2 años experiencia en regencia cultural 2 años como directora principal Acceso al puesto por designación privada (Párroco responsable de la escuela) 2 años para jubilación Posee su propia empresa de arquitectura
Colombia	47	M	Católica	Directora	Licenciada Pedagogía infantil Licenciada en Lingüística y literatura 2 especializaciones en Pedagogía y didáctica universitaria, y desarrollo social educativo	Más de 20 años en la educación. 17 años de experiencia en dirección 6 años en el mismo centro educativo Designación al puesto por la administración educativa competente
México	62	H		Director	Graduado en Magisterio y maestría en Ciencias de la Educación	30 años de experiencia educativa Los 25 últimos años en el mismo centro. Primero como docente de matemáticas y los últimos 10 como director principal. 1 año para jubilación
México	52	H	Católica	Sub-director	Diplomado en Educación Física Licenciado en Ciencias Naturales	25 años de experiencia educativa Directivo en escuelas rurales 6 años como subdirector en turno matutino en el centro visitado Designación puesto por la administración competente
México	50	H	Católica	Sub-director	Licenciado en Educación Media especialidad Ciencias	24 años experiencia docente 2 años como director 7 meses como subdirector

					Naturales	turno vespertino centro visitado
						Designación puesto por la administración competente
México	53	M	Católica	Directora	Licenciada en Pedagogía	20 años experiencia en el centro cargos directivos Socia fundadora colegio Designación cargo socios fundadores
México	32	M	Católica	Subdirectora	Licenciada en Mercadotecnia Diplomada Recursos humanos	5 años experiencia docente 1 años subdirectora secundaria Designación por dirección colegio.
					Capacitación docente inglés	
					Máster en educación familiar	

El acceso a los centros fue realizado atendiendo al criterio de conveniencia (Patton, 1990) debido a los condicionamientos de tiempo y recursos.

Tabla 2

Características de los centros educativos. Elaboración propia.

Características centros educativos

Características	Argentina	Colombia	México A	México B
Financiación	Pública-Privada	Pública	Pública-Privada	Privada
Gestión	Privada	Pública	Pública	Privada
Nivel socioeconómico	Bajo	Bajo-Pobreza	Medio-Bajo-Pobreza	Alto
Nivel estudios familias	Primaria-Secundaria y secundaria técnica	Sin estudios-primaria y secundaria	Primaria-Secundaria-bachillerato	Estudios universitarios
Contexto	Urbano	Semirural	Urbano	Urbano
Nivel académico	Bajo	Bajo-muy bajo	Medio-alto	Alto
Raza estudiantes	Blanca (principalmente)-mestizo	Mestiza y negra (principalmente)-Blanca	Mestiza (principalmente), blanca e indígena	Blanca (principalmente)-mestiza
Heterogeneidad comunidad	Baja-media	Alta	Alta	Baja

Mixto/diferenciado	Mixto	Mixto	Mixto	Femenino
Religioso-Laico	Religioso (católico)	Mixto (varias confesiones cristianas)	Laico	Religioso (católico)
Etapas educativas	Primaria, Secundaria, Bachillerato, Técnico	Primaria, Secundaria, Bachillerato, Técnico	Secundaria	Preescolar, Primaria, Secundaria, Bachillerato
Modelo educativo	Secundaria técnica (secundaria ordinaria+formación oficios simultánea)	Modelo inclusivo, educación secundaria ordinaria+ formación oficios+ modelo flexible	Modelo secundaria ordinaria	Modelo secundaria ordinaria bilingüe
Rendimiento académico	Medio-bajo	Bajo-medio	Medio-alto	Alto
Población escolar en secundaria y total	300 (800 total)	400 (1200 total)	1600 total	120 (600 total)
Volumen de plantilla	Más de 100 trabajadores	Entre 60-100 trabajadores	Entre 60-100 trabajadores	Menos de 50 trabajadores
Equipo directivo	Principal y dos subdirectorías primaria-secundaria	Principal y dos coordinadores de convivencia por etapa	Principal y dos subdirectores	Principal y 4 subdirectorías académicas
Tamaño escuela	Pequeño	Grande, dos sedes en lugares distintos	Medio	Pequeño
Localización geográfica	Barrio desfavorecido	Barrio peligroso	Barrio peligroso	Zona residencial

3.2 Recogida y análisis de los datos

Para la obtención de la información estuvimos un total de tres semanas en cada centro. Realizamos entrevistas semiestructuradas, para ello elaboramos un guion en el que se preguntaba sobre temas como: *rol en la escuela, valores personales, ethos y valores institucionales, reglas-rutinas, role-modelling, proyectos escolares y agentes y problemas comunidad escolar*. Las entrevistas fueron grabadas y transcritas para su posterior análisis. Además, completamos la información mediante conversaciones de carácter, más o menos informal, con los propios entrevistados. Asimismo, mantuvimos diferentes diálogos con otros miembros de los equipos docentes para lograr la triangulación de agentes. Por otra parte, empleamos la observación participante y no participante con el objetivo de comprender la organización y cultura de los centros, y la calidad de las relaciones entre los actores de las comunidades. Para lograrlo hemos adoptado dos roles en el campo: observador

completo y observador como participante (Gold como se citó en Angrosino, p. 81, 2012). Además, grabamos parte de estas observaciones para su posterior revisión.

En la primera fase del estudio hemos revisado las entrevistas en una lectura general. Para el análisis de los datos utilizamos el software Atlas.ti (Development, 2017) recurriendo a un razonamiento inductivo. En este primer momento se establecen una serie de temas emergentes a través de la codificación descriptiva (Saldaña, 2009). Este proceso se realiza con cada caso y posteriormente con todos como una unidad (Stake, 2006). En la segunda fase de análisis hemos empleado la codificación axial (Saldaña, 2009) agrupando y creando nuevas categorías aplicando un razonamiento deductivo-inductivo lo que permite por un lado reforzar o modificar nuestras categorías y añadir categorías de la literatura, facilitando una mayor validez y credibilidad en el estudio. Todo este proceso de análisis está acompañado por el empleo de “memos” (Saldaña, 2009).

Tras el análisis de los datos decidimos centrarnos en grandes categorías como son las características personales y la comunidad escolar.

4. Resultados

Los hallazgos que presentamos se corresponden con las experiencias y declaraciones obtenidas en nuestro trabajo de campo. La exposición de los resultados comienza con los valores que los informantes consideran relevantes en su liderazgo. En segundo lugar, nos detendremos en los valores institucionales que deben manejar en su acción directiva. Finalizamos centrándonos en la importancia de la comunidad en el liderazgo directivo.

4.1. Valores personales

Los valores, creencias e ilusiones conforman una parte destacada del liderazgo en la escuela e identificarlos es fundamental para construirlo (Riera et al., 2018). Para liderar un centro educativo es necesario que las personas cuenten con virtudes y habilidades que ayuden a crear un clima institucional que favorezca la convivencia y el aprendizaje. En este punto subrayaremos aquellos valores que los participantes consideran imprescindibles en su gestión y liderazgo.

Tabla 3
Valores personales directivos

	Valores			
	Argentina	Colombia	México A	México B
Directores Principales	Coraje, autodisciplina, justicia, honestidad y respeto	Honestidad, autodisciplina, humildad, justicia y amor	Responsabilidad, honestidad y tolerancia	Todos
Subdirectores			Justicia, respeto, responsabilidad,	Todos

tenacidad,
amabilidad,
cordialidad,
empatía,
tolerancia

Entre los valores que subrayan nuestros informantes está la honestidad, aspecto clave para la gestión de los centros y valor a transmitir a toda la comunidad. La falta de una cultura de transparencia y rendición de cuentas, junto con la corrupción en sus contextos socioculturales, hacen que este valor se perciba vital para ellos. La honestidad la plantean como medio para hacer frente a determinadas actitudes y conductas que observan en los centros (robos, absentismo, etc.): por esta razón se muestran consistentes a la hora de promover este valor en la gestión y en la cultura escolar. Su puesta en práctica no es gratuita y en muchos casos genera un clima de animadversión en parte de los equipos docentes, lo que deriva en problemas de convivencia.

“Que a veces le digo no, una cosa es ser compañera y otra cosa es ser director, que no confundan porque a veces se confunden esos roles de compañera de 25 años a director [...]. Y bueno, ahí sí me van a escuchar ser justo, esa palabra la uso permanentemente, intento ser justo con todo, el tema honestidad también, y el tema transparencia y comunicación que es una de las falencias que he visto (Directora argentina #00:24:02-7#)”.

También sitúan la justicia como un valor protagonista en su gestión. Al hablar de ella no solamente lo hacen en los términos de hacer lo debido y dar lo que cada uno merece, sino que recalcan su perspectiva más solidaria, tratando de reclamar y practicar la justicia social en las escuelas. Nuestros informantes consideran la justicia como un factor clave para reducir la desigualdad e inequidad que viven muchos de los escolares debido a las situaciones de criminalidad, pobreza, abandono, discriminación y exclusión social en sus contextos. La directora colombiana, que dirige el centro con más pobreza y diversidad de los observados, enfatiza mucho este valor en su liderazgo. No solamente en términos de recursos económicos y humanos, sino en el sentido de reconocimiento e integración social del alumnado más vulnerable y discriminado que acude a la escuela.

“Yo eso les digo a los papás: no sean tan injustos. Porque es que hay papás que me han sacado a niños porque hay niños con discapacidad [...]. Pero gente profesional, es que es increíble, los de mejor familia, te traen los niños acá: ¡Ay, no lo saco! Porque aquí tú tienes niños... ¡Hasta bobos les han dicho! (Directora Colombia #02:13:11-9#)”.

Por otra parte, destacamos la coincidencia en los directivos del colegio público mexicano al hablar de la cordialidad, la amabilidad, la empatía o la tolerancia. No es de extrañar que recalquen estos valores en su labor diaria, ya que afrontan la gestión de una comunidad muy grande y heterogénea en la que las tensiones surgen con facilidad. Para el director principal, curtido en mil batallas, la

paz social es clave para negociar y gestionar status, roles y funciones dentro de la escuela. Las dificultades para administrar una comunidad escolar de estas características en un contexto social adverso hacen que la búsqueda de una convivencia adecuada sea vital para ejercer el liderazgo en la escuela.

“Los alumnos, como todos los seres humanos aprendemos de nuestra práctica de nuestra convivencia con los otros. Si generamos un ambiente en donde exista la cordialidad, la amabilidad, la empatía, vamos a formar alumnos empáticos, alumnos cordiales, si generamos ambientes hostiles, de discriminación, de aislamiento vamos a generar alumnos... (Subdirector mexicano 1 #00:11:15-0#)”.

Como caso singular remarcamos el valor del coraje en la directora argentina. El coraje moral es para ella el punto de partida para mejorar la gestión de la escuela y romper las dinámicas de su predecesora. Nuestra informante se percata de la importancia de este valor en el momento que asume el reto de la dirección, es en ese instante cuando percibe la dificultad y peligros que entraña el puesto por experiencias previas. Esta circunstancia hace que se prepare para enfocarse en los objetivos que pretende desarrollar en la escuela, a pesar de que suponga un desgaste en lo personal y lo profesional, anteponiendo los intereses del centro a los propios.

“Ese coraje que tengo ahora que la directora anterior me dio una frase: no tuve el coraje. Dice: lamento no haber tenido el coraje de haber enfrentado ciertas situaciones. Y ahora se lamenta de eso, y me quedó grabado. Yo a veces, muchas veces voy, qué fuerte que es la gestión y me acuerdo de esas palabras y digo: ¿por qué no voy a tener ese coraje? Coraje bien entendido, y sí, y estoy tranquila, yo sé que a veces uno con ese coraje hace cosas que no caen bien o no están, que uno tiene problemas después, pero bien. O sea, estoy tranquila con eso, porque tengo objetivos claros, sé lo que tengo que hacer (Directora argentina #00:11:22-4#)”.

Solamente en los casos de la directora y subdirectora mexicana ningún valor se superpone. Para ellas, la gestión se basa en tratar de aplicarlos todos, desde las responsabilidades que cada una de ellas afronta en la escuela, como directora y subdirectora de secundaria. Para estas directoras lo más importante es mostrar con su ejemplo al resto de la comunidad todos los valores.

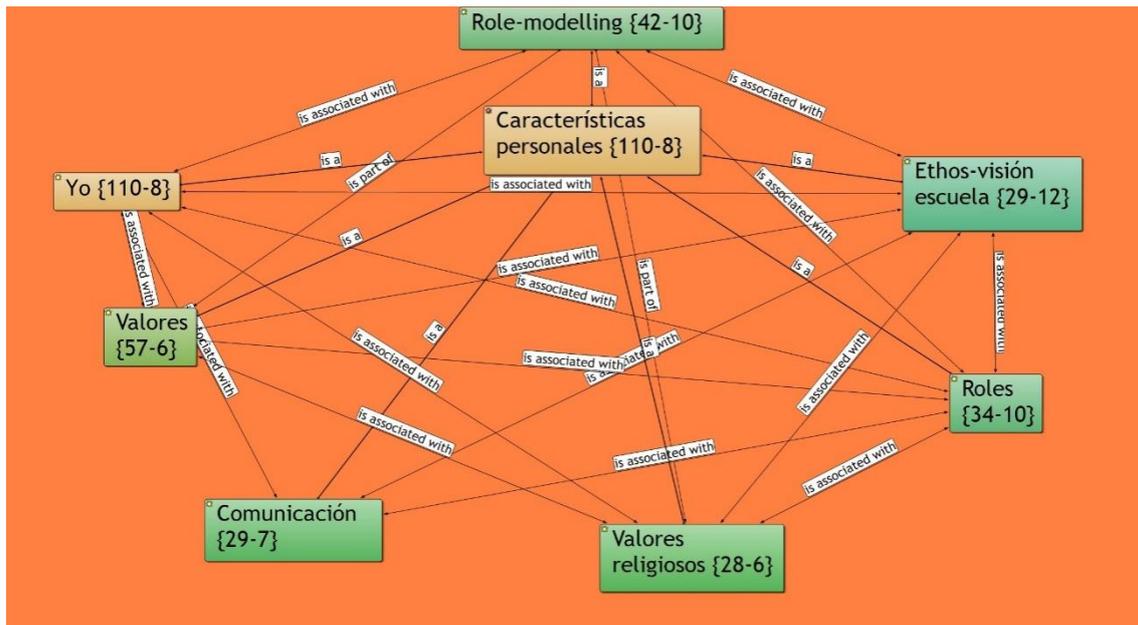


Figura 1. Características personales. Elaboración propia.

4.2. Valores institucionales

La dificultad para liderar una escuela también radica en la forma que en la que el directivo gestiona los valores oficiales, semioficiales y los no oficiales (Sergiovanni, 1992) y articula la visión de la escuela. Los directivos para establecer una cultura común han de conjugar una serie de creencias, valores, estilos, formas y actitudes personales y colectivas que resalten la identidad del centro. En los directivos analizados nos encontramos dos casos de colegios confesionales en donde los valores no oficiales poseen el mismo o mayor peso que los valores oficiales, en contraposición a los otros dos centros donde los valores oficiales son los que prevalecen.

Las directivas mexicana y argentina deben encarnar los valores confesionales de sus centros en su liderazgo y tratar que el resto de la comunidad los asuma como propios. Para ellas los valores personales y los valores institucionales son las dos caras de la misma moneda, y tratan de conjugarlos abiertamente en su liderazgo. El hecho de que sus escuelas mantengan un *ethos* confesional supone para ellas una ayuda porque refuerza sus propias dinámicas de gestión y es un apoyo para implementar determinadas acciones que en ocasiones no son comprendidas por determinados actores.

“Parte de la filosofía del colegio abarca el aspecto espiritual, el aspecto doctrinal, el aspecto humano, el aspecto profesional, el aspecto apostólico [...]. (Directora mexicana #00:38:10-4#).

Las directoras asumen que son un modelo y que como responsables han de practicar y encarnar los valores que promueve la escuela. La influencia de la religión católica en América Latina es latente en la educación, por lo que no es de extrañar que las directivas de los colegios confesionales sientan que la fe y la espiritualidad

les apoya en determinados aspectos de su dirección escolar. De este modo, en ciertas situaciones, ejercen de alguna manera como una especie de referente en el plano espiritual promoviendo valores como el amor o la fe en su labor diaria. Esta circunstancia hace que el enfoque de gestión esté próximo al liderazgo cultural (Sergiovanni, 1984), ya que deben mantener muy presentes las señas de identidad en su visión de centro.

En una situación similar se encuentra la directiva colombiana, aunque su *ethos* es mixto, vive día a día la dificultad para transmitir el ideario del colegio a la comunidad. Para ella transmitir los valores de la escuela es una tarea básica en la que trata de que todos participen, aunque no siempre sea así. De este modo trata de promover valores institucionales como: justicia, tolerancia, respeto, responsabilidad, igualdad, solidaridad social y amor, teniendo presente que la escuela es de todos y para todos.

Solamente el colegio mexicano laico regido por el artículo 3º de la Constitución Mexicana destaca como fundamental el laicismo en la educación. Para los tres directores lo importante se centra en buscar un marco de cordialidad en el que la diversidad de puntos de vista en lo religioso, lo moral, lo político y lo pedagógico tengan cabida en la escuela, ya que al ser una escuela pública deben atender a muchas sensibilidades e integrarlas en el día a día.

4.3. Construyendo comunidad

Para conformar una comunidad con una cultura común es primordial contar con unos actores que colaboren en el fortalecimiento de la misma. En este sentido, más allá de las quejas por la falta de recursos económicos y humanos, son las familias las que son objeto de queja por parte de los directivos. Éstos consideran que deberían jugar un papel destacado, más allá del rol estereotipado que ejercen las asociaciones de familias en las escuelas y cuya participación se circunscribe a un número reducido de acciones como financiar acciones: financiar y apoyar en la organización de actividades puntuales o asistir a reuniones.

Aunque existen familias muy colaboradoras, son pocas, y la comunicación con el colectivo es compleja. Las quejas y reproches debido al abandono y al poco interés que muestran por lo que pasa con sus hijos en la escuela y fuera de ella, está latente en los informantes. Aunque existen órganos y canales de participación familiar, actividades formativas para ellos, y se les permite aportar proyectos e ideas, la comunicación y participación no fluyen. Así, las convocatorias para la entrega de calificaciones y las llamadas de los tutores son prácticamente las únicas interacciones que las familias realizan en los centros. Estas circunstancias dificultan construir un clima adecuado y una comunidad unida.

“Chocamos muchas veces entre la educación que damos la escuela con la educación que brindan los padres de familia. Ojalá que estuviéramos en la misma sintonía. Bueno, si a veces aquí entre el personal nos cuesta trabajo

ponernos de acuerdo, te imaginas con todos los padres de familia. Está complicado (Director mexicano #00:53:04-2#)”.

Las informantes mexicanas apuestan por las preceptorías (tutorías) mensuales con las familias para ver la evolución de las niñas e informarles de lo que sucede en la escuela. La interacción se desarrolla en un plano más individualizado y no tanto a nivel colectivo. A la directora le gustaría que la participación familiar se produjese con mayor intensidad

Otro de los pilares fundamentales para el liderazgo de una comunidad escolar son los docentes y su sentimiento de pertenencia al centro (Pajera, 2007). En este sentido hemos constatado la dificultad para mantener una relación fluida con amplios sectores de los claustros docentes por parte de los directivos.

Durante los trabajos de campo en la escuela mexicana, se vivía una intensa ola de protestas por la reforma educativa; en Colombia se acababan de reanudar las clases después de dos meses de paro por impago del gobierno; y en Argentina se estaban preparando protestas por motivos similares. Estas circunstancias complican mantener una comunidad unida y un clima apropiado.

Hemos constatado como la carga administrativa y burocrática, las evaluaciones docentes estatales, las condiciones de pluriempleo, sobrecarga y precariedad laboral, los recursos escasos, las luchas sindicales y políticas, los profesionales con escasa vocación y preparación pedagógica, las rencillas personales, las inadecuadas actitudes, o la ausencia de rendición de cuentas generan un cóctel difícil de gestionar que fortalece la arquitectura resistente (Gordon & Donalson, 2006).

Esta situación es especialmente crítica en la escuela colombiana donde el deterioro de la labor docente era tal, que, desde que la directora ocupó el cargo, hace seis años, ha cambiado a veintidós docentes. Asimismo, le han retirado programas de formación docente por el absentismo a éstos o ha interpuesto denuncias a la administración por conductas impropias de su propio coordinador de convivencia. Esta tesitura le ha llevado a una reflexión profunda sobre su estilo de dirección y a solicitar la ayuda de un “coach” especialista en temas de gestión. Además, se ha replanteado su estilo de liderazgo pasando de una dirección más participativa, democrática y transformadora hacia un modelo más autocrático y técnico, debido a las adversidades y problemas que tiene con una gran parte del claustro.

“Por coach empresarial, estoy empezando a entender que la cuestión aquí no es de historia, sino de indicadores con números y muestre a ver sus resultados [...]. Imagínate llevo 30 años [...] casi todo el tiempo he sido coordinadora, directora y rectora, [...], y aquí y en esta edad y a ésta época estoy sintiendo que debo ser una persona muy fuerte. Creo que esa parte humana que antes me funcionó que fue muy conciliadora la tengo que dejar a un lado y ponerme un poco más así [...]” (Directora Colombia).

En una circunstancia menos dramática se encuentran los directivos mexicanos y la directora argentina, aunque afrontan situaciones similares. En estos casos los directivos cuentan con pequeños sectores del claustro que apoyan y tratan de generar un clima de aprendizaje y respeto, además de ayudar a elaborar iniciativas pedagógicas orientadas a esta meta. Este hecho supone un dilema para el director mexicano, que debe decidir entre ser exigente y tratar de movilizar al claustro o dejar pasar para no enconar las relaciones entre departamentos. En este caso su liderazgo oscila entre el tipo simbólico y el *Laissez-faire*. Por una parte, está preocupado por la convivencia, el rendimiento académico, presidir ceremonias, etc. Pero por otra, no esboza una línea clara de trabajo y no existen objetivos globales definidos por lo que al final, acaba por dejar hacer a los departamentos sin que exista una supervisión sobre las propuestas y muchas de ellas fracasan.

“Este como capataz, aquí por ejemplo en la época Porfirista se le llamaba al que, al que obligaba a los peones a trabajar hasta con látigo humano, para que aquel que no quiere trabajar trabaje. Pero, eh, yo decir bueno, más, más, más que ser el mando de la escuela, más bien tratar de coordinar los esfuerzos de los compañeros (Director Mexicano #00:36:37-8#)”.

La directora argentina apuesta por buscar apoyos a través del desarrollo de programas pedagógicos, de la formación docente, de la contratación de personal y nuevos mecanismos de participación democráticos. Sus objetivos son claros y en su rol de directora no va a ceder en su afán por mejorar la escuela desde la responsabilidad que tiene. Ella en este aspecto se muestra más como una líder educativa ya que su objetivo se centra en mejorar el plano pedagógico, la formación y actualización docente, o el desarrollo curricular de las materias.

Solamente en el caso de la escuela privada mexicana nos encontramos con un clima sin excesivas dificultades lo que permite a la dirección centrarse mucho más en los procesos de formación docente, en los procesos de enseñanza-aprendizaje o en la innovación pedagógica, facilitando un liderazgo distribuido en lo pedagógico; como comentamos anteriormente, su estilo se aproxima más a la dimensión cultural.

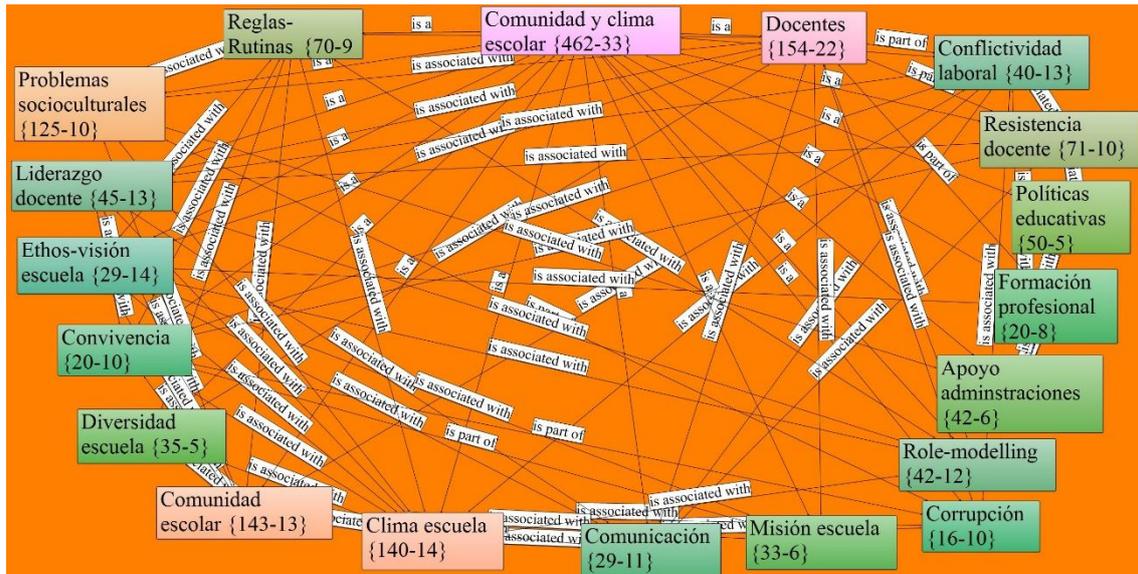


Figura 2. Mapa comunidad escolar-docentes. Elaboración propia.

Otro elemento indispensable para una comunidad es la relación con los escolares y sus problemáticas. Los escasos recursos con los que cuentan para hacer frente a los gravísimos problemas que muchos de sus escolares padecen, provoca que los directivos no puedan conocer más en detalle lo que pasa con el alumnado.

La comunicación con el alumnado se produce mayoritariamente a través de interacciones en actos o comunicaciones simbólicas que no profundizan en el trato humano. Solamente la directora argentina y la subdirectora mexicana tienen contacto en el aula con los estudiantes. Esta circunstancia supone una dificultad para conocer qué está pasando con los escolares. La situación es especialmente grave en el caso de la directora colombiana que, debido a todas las cargas administrativas, se siente aislada de los escolares y admite que no puede hacer más en este sentido. En el otro extremo están las directoras argentinas y mexicanas que se muestran preocupadas por este aspecto y centran una parte de sus energías en mantener un contacto con los escolares y ver su evolución a lo largo del tiempo.

Por otra parte, constatamos la complejidad que tienen los directivos para controlar la aplicación de los reglamentos de convivencia. La interpretación de los manuales como mecanismos punitivos y no como instrumento de reorientación educativa es un problema de gravedad para todos. Este hecho supone una preocupación ya que el abuso de la reprimenda, el castigo, las expulsiones y las llamadas a las familias se convierten en uno de los mayores conflictos en las escuelas. Esta situación genera un círculo vicioso de quejas y reproches entre todos los actores que complica la construcción de una comunidad escolar.

5. Conclusiones

Como sabemos el liderazgo educativo precisa de unas cualidades éticas y morales que otorguen la suficiente autoridad a los directivos escolares (Sergiovanni, 1992). En nuestra investigación constatamos como los directivos tratan de aplicar determinados valores a través de distintas acciones, más o menos explícitas, con las que buscan influir en la cultura escolar de cada centro. En su labor de liderazgo los valores personales dan un sentido a sus prácticas y sirven de punto de referencia para tratar de mejorar la comunidad escolar y reformular sus objetivos según el momento y las problemáticas específicas de cada centro.

En nuestros informantes los valores morales como la honestidad, la justicia o el coraje moral, entre otros, son indispensables. Sin embargo, la predominancia y la intensidad de unos u otros en su liderazgo se relaciona con los retos que afrontan, la cultura ética de los centros y características personales (Brown & Treviño, 2006). Así hemos constatado como elementos del liderazgo en justicia social (González, 2014) se manifiestan en los contextos más vulnerables y heterogéneos, la honestidad o el coraje en contextos donde la cultura de la transparencia es débil y existe resistencia al cambio.

La importancia del director como modelo (Brown & Treviño, 2014) y su capacidad para transmitir valores a través de sus maneras y estilo es un aspecto central para desplegar su liderazgo. No obstante, ser modelo no es una tarea sencilla, en especial en escuelas grandes y heterogéneas donde el impacto en el individuo puede estar limitado por numerosos factores. Por esta razón, convendría profundizar en futuras investigaciones sobre la influencia del *role-model* del directivo en las escuelas secundarias.

También se señala en la investigación la repercusión de los valores no oficiales en el liderazgo que proyectan los directivos. En este sentido existe un influjo claro de la confesión católica en los liderazgos analizados, especialmente en los colegios confesionales. En estos casos observamos cómo, en su día a día, se esbozan con mayor intensidad características de liderazgo cultural y espiritual constatando vocación de servicio, amor, fe, visión clara sobre el centro e integridad moral en sus estilos directivos (Boone, Fite, & Reardon, 2015).

Las evidencias indican cómo los liderazgos pueden ser oscilantes entre varios modelos a lo largo del tiempo. Las necesidades del centro, la visión, los retos, las propias características personales y el apoyo recibido por la comunidad son factores que condicionan las posibilidades para ejercer un liderazgo sostenido en el tiempo, especialmente en aquellas comunidades menos cohesionadas, de mayor diversidad y volumen. Es preciso contar con una comunidad escolar estable y unida para ejercer un modelo de liderazgo estable. Por lo tanto, en nuestro análisis no podemos afirmar que se practique un modelo único de liderazgo, sino que cada directivo exhibe elementos, más o menos, transversales de distintos modelos que tratan de acoplar a su realidad. Así, no es de extrañar que en nuestro estudio existan directores que pasan de un modelo democrático a un modelo más autocrático, debido a los retos

cambiantes que afrontan en una realidad escolar incierta, como la que se vive hoy. Convendría en futuras investigaciones profundizar sobre la hibridación de modelos en los liderazgos educativos en las escuelas latinoamericanas.

En los directivos analizados observamos una tendencia hacia un liderazgo heroico, ya que la falta de apoyo por parte de los distintos actores, provoca que gran parte de la toma de decisiones, la resolución de conflictos, los trámites burocráticos, entre otras funciones, sigan recayendo en la figura del director principal. Las evidencias sugieren que los directivos luchan contra un entramado de adversidades de carácter político, social, institucional y pedagógico con un apoyo social bastante limitado. Esta situación demanda de nuestros informantes más competencias y provoca que su rol sea más determinante en el funcionamiento de la escuela, en una especie de círculo vicioso que impide evolucionar en sus liderazgos hacia modelos más participativos.

Por otra parte, nos gustaría dejar una puerta abierta para seguir profundizando en el liderazgo desde la perspectiva femenina en las escuelas latinoamericanas, teniendo en cuenta que la población femenina en cargos directivos está ganando protagonismo en la región (OREALC-UNESCO, 2014). Esto permitiría saber si en su labor directiva aportan elementos distintivos como puede ser el liderazgo desde la ética del cuidado (Riera et al., 2018).

Referencias bibliográficas

- Aguerrondo, I., & Vezub, L. (2011). Leadership for Effective School Improvement: Support for Schools and Teachers' Professional Development in the Latin American Region. In T. Tonwesd & J. MacBeath (Eds.), *International Handbook of Leadership for Learning* (pp. 691-718). London-New York: Springer.
- Aguilera, M. (2011). *La Función Directiva en Secundarias Públicas. Matices de una tarea compleja.* (1st ed.). Ciudad de México: INNE. Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/images/stories/lafunciondirectiva/lafunciondirectiva.pdf>
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa* (1ª). Madrid: Morata.
- Avalos, B. (2011). Leadership Issues and Experiences in Latin America. In T. Tonwesd & J. MacBeath (Eds.), *International Handbook of Leadership for Learning* (pp. 57-64). London-New York: Springer.
- Bass, B, M. (1998). *Transformational Leadership*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Blase, J., & Blase, J. (2004). *Handbook of instructional Leadership. How Successful Principals Promote Teaching and Learning.* (2nd ed.). Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Bolden, R., & Goslin, J. (2006). Leadership competencies: Time to Change the Tune? *Leadership*, 2(2), 147-163. <https://doi.org/10.1177/1742715006062932>

- Bolívar, A. (2015). Evaluar el Liderazgo Pedagógico de la Dirección Escolar. Revisión de Enfoques e Instrumentos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(2), 15-39.
- Boone, M. D., Fite, K., & Reardon, R. (2015). Spirituality and the Practice of Educational Leadership. *Journal of Philosophy & History of Education*, 65(1), 95-107. Recuperado de <http://www.journalofphilosophyandhistoryofeducation.com/>
- Brown, M, E., & Treviño, L, K. (2006). Ethical Leadership: A review and future directions. *Leadership Quarterly*, 17, 595-616. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2006.10.004>
- Brown, M, E., & Treviño, L, K. (2014). Do Role Models Matter? An investigation of Role Modeling as an Antecedent of Perceived Ethical Leadership. *J. Bus Ethics*, 122, 587-598. <https://doi.org/10.1007/s10551-013-1769-0>
- Castaño, N., de Luque, M. S., Wernsing, T., Ogliastri, E., Shemueli, R. G., Fuchs, R. M., & Robles-Flores, J. A. (2015). El Jefe: Differences in expected leadership behaviors across Latin American countries. *Journal of World Business*, 50(3), 584-597. <https://doi.org/10.1016/j.jwb.2014.12.002>
- Davila, A., & Elvira, M. M. (2012). Humanistic leadership: Lessons from Latin America. *Journal of World Business*, 47(4), 548-554. <https://doi.org/10.1016/j.jwb.2012.01.008>
- Development, S. S. Gm. (2017). Atlas.ti. Retrieved from <http://atlasti.com/>
- Gairín, J., & Castro, D. (2011). *Competencias para el Ejercicio de la Dirección de Instituciones Educativas. Reflexiones y experiencias en Iberoamérica*. Santiago de Chile: Red AGE. Recuperado de <http://www.redage.org/publicaciones/competencias-para-el-ejercicio-de-la-direccion-de-instituciones-educativas>
- Gairín, J., Tafur, R., & Vázquez, M. (2017). Advances and Challenges of Educational Leadership in Latin America - Introduction - The Current State of Management and Leadership in Latin America: Educational Models in Transition. In D. Waite & I. Bogotch (Eds.) (1st ed., pp. 349-352). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- González, M. T. (2014). El Liderazgo para la Justicia Social en Organizaciones Educativas. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, 3(2), 85-106. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15366/riejs2018.7.2>
- Gordon, A., & Donalson, J. (2006). *Cultivating Leadership in Schools* (2nd ed.). New York-London: Teachers College Press.
- Grubb, W, N., & Flessa, J, J. (2006). "A Job Too Big for One": Multiple Principals and Other Nontraditional Approaches to School Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 42(4), 518-552. <https://doi.org/10.1177/0013161X06290641>
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Harris, A. (2002). Effective Leadership in Schools Facing Challenging Contexts. *School Leadership and Management*, 22(1).

<https://doi.org/10.1080/13632430220143024a>

- Harris, A. (2009). *Distributed Leadership. Different Perspectives*. (A. Harris, Ed.). London-New York: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9737-9> Library
- Haydon, G. (2007). *Values for Educational Leadership*. London-Thousand Oaks-New Delhi-Singapore: Sage Publications.
- Hernández-Castilla, R., Ramírez, R. E., & Farran, N. H. (2013). Prácticas del liderazgo escolar implicado en la promoción de la justicia social: Estudio de un caso en educación secundaria. *Profesorado*, 17(2), 263-280.
- Howell, J. P., DelaCerde, J., Martínez, S. M., Prieto, L., Bautista, J. A., Ortiz, J., ... Méndez, M. J. (2007). Leadership and culture in Mexico. *Journal of World Business*, 42(4), 449-462. <https://doi.org/10.1016/j.jwb.2007.06.006>
- Hwang, S. (2007). Utilizing Qualitative Data Analysis Software: A Review of Atlas.ti. *Social Science Computer Review*, 26(4), 519-527. <https://doi.org/10.1177/0894439307312485>
- Javidan, M., Dorfman, P., Sully, M., & House, R. J. (2006). In the Eye of the Beholder: Cross Cultural Lessons in Leadership from Project GLOBE. *Academy of Management Perspectives*, 20(1). <https://doi.org/10.5465/AMP.2006.19873410>
- Khan, S., & VanWynsberghe, R. (2009). Cultivating the Under-mined: Cross-case Analysis as Knowledge Mobilization. *Forum Qualitative Social Research*, 9(1), Art 34. Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/334/729#gcit>
- Klaiber, J. (2009). The catholic church, moral education and citizenship in Latin America. *Journal of Moral Education*, 38(4), 407-420. <https://doi.org/10.1080/03057240903321899>
- Klenke, K., Wallace, J. R., & Martin, S. (2016). *Qualitative Research in the Study of Leadership*. UK: Emerald.
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago de Chile: Área de Educación Fundación Chile.
- Leithwood, Kenneth, Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42. <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>
- Mackinsey&Company. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. Washington D.C. Recuperado de <https://www.mckinsey.com/industries/social-sector/our-insights/how-the-worlds-best-performing-school-systems-come-out-on-top>
- Manzione, M. (2010). La dirección y la supervisión escolar en Argentina: de gestores exitosos a pilares de contención social. *Investigación & Desarrollo*, 18(1), 68-91. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/268/26815364004.pdf>
- Miles, M., & Huberman, M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks, California-London, New Delhi: Sage.

- Molina, R., & Klinker, J, F. (2012). A code of ethics for democratic leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 15(3), 381-386. <https://doi.org/10.1080/13603124.2011.617469>
- Moral, C., & Amores, F. J. (2014). Arquitectura resistente determinante del liderazgo pedagógico en los centros de Educación Secundaria. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 66(2), 121-138. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2014.66208>
- Mulford, B. (2006). Liderazgo Para Mejorar La Calidad De La Educación Secundaria: Algunos Desarrollos Internacionales. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del profesorado*, 10(1), 1-22. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev101ART2.pdf>
- Murillo, J., Castañeda, E., Cueto, S., & Herrera, M. (2007). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- OEI. (2017). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica. Desarrollo profesional y liderazgo de directores escolares en Iberoamérica*. Madrid. Recuperado de <http://www.oei.es/uploads/files/microsites/1/48/informe-miradas-2017.pdf> <https://www.oei.es/miradas2017/que-es-miradas>
- OREALC-UNESCO. (2014). *El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe. Un estado del arte en base a ocho sistemas escolares de la región*. Santiago de Chile. Recuperado de http://www.unesco.org/new/es/santiago/resources/single-publication/news/el_liderazgo_escolar_en_america_latina_y_el_caribe/
- Pajera, J, A. (2007). Conflicto, comunicación y liderazgo escolar: los vértices de un triángulo equilátero. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 11(3), 1-19. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42609/24516>
- Parés, I. (2016). Educational Leadership in Mexico. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 3(2015), 143-172. <https://doi.org/10.17583/ijelm.2015.1575>
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. London: Sage Publications.
- Riera, J., Páges, A., Torralba, F., Vilar, J., & Rosás, M. (2018). Liderazgo ético en comunidades educativas en contextos de incertidumbre. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, 2(1), 75-94. <https://doi.org/10.21703/rexe.Especial2>
- Romero, E, J. (2004). Latin American leadership: El Patrón & El líder moderno. *Cross Cultural Management: An International Journal*, 11(3), 25-37. <https://doi.org/https://doi.org/10.1108/13527600410797828>
- Saldaña, J. (2009). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Thousand Oaks, California-London, New Delhi: Sage.
- Sandoval, L., Camargo, M., Vergara, M., Quiroga, C., Pedraza, A., & Cristina, F. (2008). Necesidades de formación de directivos docentes: un estudio en instituciones educativas colombianas. *Investigación Pedagógica*, 11(2), 11-48. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v11n2/v11n2a02.pdf>

- SEP. (2009). *Antología de gestión escolar*. Ciudad de México: SEP. Recuperado de https://efmexico.files.wordpress.com/2010/05/ant_gestion_escolar_2009.pdf
- Sergiovanni, T. J. (1984). Leadership and excellence in schooling. *Educational Leadership, February*, 4-13. <https://doi.org/10.1108/00251749010001659>
- Sergiovanni, T. (1992). *Moral leadership: Getting to the Heart of School Improvement*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Sergiovanni, T. (2000). *The Lifeworld of Leadership. Creating Culture, Community and Personal Meaning in Our Schools*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Slater, C. L., Boone, M., Álvarez, I., Topete, C., Iturbe, E., Base, M., ... Muñoz, L. (2006). Ideal Images of Educational Leadership in Mexico City and South Texas. *The Educational Forum*, 70(2), 154-170. <https://doi.org/10.1080/00131720608984886>
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed Leadership*. London: Jossey-Bass.
- Spillane, J. P. (2013). The practice of leading and managing teaching in educational organisations. In *Leadership for 21st Century Learning, Educational Research and Innovation* (pp. 59-82). OCDE Publishing. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1787/9789264205406-en>
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2004). *Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective*. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1). <https://doi.org/10.1080/0022027032000106726>
- Stake, R. E. (2006). *Multiple Case Study Analysis*. New York-London: The Guilford Press.
- Strike, K. A. (2007). *Ethical Leadership in schools. Creating Community in an Environment Accountability*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Sverdik, I., Ferrata, H., Otero, M., & Belmes, A. (2005). *El liderazgo pedagógico en las escuelas de nivel medio*. Buenos Aires. Recuperado de http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/2005el_liderazgo_pedagogico_en_las_escuelas_de_nivel_medio_0.pdf
- Tenuto, P. L., & Gardiner, M. E. (2018). Interactive dimensions for leadership: an integrative literature review and model to promote ethical leadership praxis in a global society. *International Journal of Leadership in Education. Theory and Practice*, 21(5), 597-607. <https://doi.org/10.1080/13603124.2017.1321783>
- Vaillant, D. (2011a). Improving and Supporting Principals' Leadership in Latin America. In T. Tonwesd & J. MacBeath (Eds.), *International Handbook of Leadership for Learning* (pp. 571-588). London-New York: Springer.
- Vaillant, D. (2011b). La escuela latinoamericana en busca de líderes pedagógicos. *Educar*, 47,(2) 327-338. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=342130837007>
- Waite, D., & Nelson, S. (2005). Una revisión del liderazgo educativo. *Revista Española de Pedagogía*, 232(232), 389-406. Recuperado de <http://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/4078/UnaRevisionDelLidera>

zgoEducativo.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Walker, A., & Dimmock, C. (2005). *Educational Leadership: Culture and diversity*. London: SAGE.

Weinstein, J., & Hernández, M. (2015). Birth pains: emerging school leadership policies in eight school systems of Latin America. *International Journal of Leadership in Education*, 19(3), 241-263. <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1020344>

Weinstein, J., Hernández, M., Cuéllar, C., & Flessa, J. (2015). *Liderazgo escolar en América Latina y el Caribe. Experiencias Innovadoras de formación de directivos escolares en la región*. Santiago de Chile. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002440/244075s.pdf>

Cómo citar este artículo:

Varela, A., Sobrino, S., Naval, C. y Bernal, A. (2019). Liderazgo, valores y comunidad escolar en escuelas secundarias de Latinoamérica. Percepciones y retos. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23 (2), 59-81. doi.10.30827/profesorado.v23i2.8298